

多発する国際紛争を題材にした国際理解・平和の学習

—高等学校における実践事例の検討—

小 林 隆

〔抄 録〕

中学校における社会科，高等学校における地理歴史科・公民科では，学習指導要領改訂後も受験を意識した相変わらずの知識注入・丸暗記の授業が多いと聞く。これは，「社会科・地理歴史科・公民科のイメージに関するアンケート」で本学学生の約7割が「暗記教科」と答えた現状を見ても明らかである。しかし，生徒の社会認識の深まりや社会事象への主体的な関与を目指す，あるべき授業が模索されている事実もある。本論文では，このような事例のうち，「紛争」に視点を当てた高等学校の実践事例を取り上げ検討した。今日頻発している「紛争」については，「かわいそうだ」「残酷なことだ」「理解できない」などと感情論や国際関係の稚拙な認識にとどまるのではなく，多方面から「紛争」について深く認識し，建設的な意見を持つことが求められている。

キーワード 地理歴史科，公民科，国際理解教育，参加型学習

はじめに

中学校における社会科，高等学校における地理歴史科・公民科では，学習指導要領改訂後も受験を意識した相変わらずの知識注入・丸暗記の授業が多いと聞く。これは，「社会科・地理歴史科・公民科のイメージに関するアンケート」で本学学生の約7割が「暗記教科」と答えた現状を見ても明らかである。しかし，生徒の社会認識の深まりや社会事象への主体的な関与を目指す，あるべき授業が模索されている事実もある。本論文では，このような事例のうち，「紛争」に視点を当てた高等学校の実践事例を取り上げた。今日頻発している「紛争」については，「かわいそうだ」「残酷なことだ」「理解できない」などと感情論や国際関係の稚拙な認識にとどまるのではなく，多方面から「紛争」について深く認識し，建設的な意見を持つことが求められている。本論文では，高等学校における授業で「紛争」を扱う以下の3論文を「社会認識の深まり」「生徒の主体的な関わり」に視点を当て検討する。

- ①現行学習指導要領での紛争の取扱いと21世紀型紛争理論 二井正浩
－世界史A主題学習項目「地域紛争と国際社会」を事例に－ 国立教育政策研究所
- ②参加型学習による紛争の授業実践 高野剛彦
－当事者意識と主体的かかわりを目指して－ 神戸市立六甲アイランド高校
- ③国際紛争の平和構築プロセスに基づく授業実践 松井克行
－ Betty.A.Readon のグローバル教育論を手がかりとして－ 大阪府立三島高校

1. 現行学習指導要領での紛争の取扱いと21世紀型紛争理論 －世界史A主題学習項目「地域紛争と国際社会」を事例に－の検討

論文題目からも分かるように、本論文における事例は、学習指導要領に基づく「紛争」の理論学習である。二井氏は、まず、「国民国家」に視点を当てて、以下のように旧学習指導要領と現行学習指導要領を比較検討している。これは、従来の紛争は国民国家を前提とした紛争であるのに対し、今日多発している紛争は国民国家を前提としない紛争であるからと解される。

地理歴史科・公民科の現行学習指導要領では、国際紛争・地域紛争について様々な項目で扱うことが可能である。ただ、現行学習指導要領に国際紛争・地域紛争の文言が使用されているのは、政治・経済「(1) イ現代の国際政治」、世界史A「(3) オ地域紛争と国際社会」、世界史B「(5) エ国際対立と国際協調」の3項目である。

- ・政治経済「(1) イ現代の国際政治」 → 国民国家を前提にして紛争にアプローチ
- ・世界史A「(3) オ地域紛争と国際社会」 → 紛争を通して国民国家の課題にアプローチ
- ・世界史B「(5) エ国際対立と国際協調」 → 国民国家を前提にして紛争にアプローチ

一方、旧学習指導要領では、現代社会「(4) ウ人類の課題」、世界史A「(4) エ地域紛争と国際社会」、世界史B「(7) ア国際対立と国際協調」の3項目で国際紛争・地域紛争の文言が使用されている。

- ・現代社会「(4) ウ人類の課題」 → 国民国家を前提にして紛争にアプローチ
- ・世界史A「(4) エ地域紛争と国際社会」 → 国民国家と紛争の関係があいまい
- ・世界史B「(7) ア国際対立と国際協調」 → 国民国家を前提にして紛争にアプローチ

これらを比較すると、現行学習指導要領の世界史A「(3) オ地域紛争と国際社会」は、紛争を通して国民国家の課題について考察するものになっており、従来にない取扱いを求めるも

のに変更されていることがわかる。

つまり、国民国家を前提としない現行学習指導要領における世界史A「(3)オ地域紛争と国際社会」の項目こそが、今日的な「紛争」を学習していく際に最もふさわしい項目であり、二井氏もこのことを根拠にして、以下、世界史A「(3)オ地域紛争と国際社会」の授業を構想しているものと思われる。

学習指導要領によると、世界史A「(3)オ地域紛争と国際社会」では主題学習を行うことが求められている。二井氏は、世界史Aの教科書全11種類で、この項目の主題学習のテーマがどのように例示されているかを整理し、獲得されようとする知識に着目して分類している。これは、主題学習では往々にして「調べて・まとめて・発表する」授業がなされ、断片的な情報や知識が構造化されずに、つまり、認識が深まる前に授業が終了してしまうことが多いことを考えてのことであると解される。二井氏の整理でも、調査活動により情報(事實的知識)の獲得を主な目的とするテーマが多く、「紛争」の理論(一般的・説明的知識)を探索し認識を深めるテーマは2事例と少なくなっている。二井氏はこのことについて、以下のように述べている。

情報をいくら集めてみてもそれだけでは地域紛争の現代的な枠組み・理論についてはわからず、ましてや、集めた情報から安易に価値判断を求めることは常識的な感情論のレベルの認識しか培えないだけでなく、場合によっては危険ですらあると考えている。なぜなら、それは、たまたま手に入れた情報や恣意的に与えられた情報から分かったような気になって判断することに等しいからである。

つまり、二井氏は情報として集めた知識(事實的知識)を吟味し構造化することを通して理論(一般的・説明的知識)を探索することこそ地理歴史科の使命であると考えているのである。では、「(3)オ地域紛争と国際社会」において、どのような理論を用いて授業を構築すればよいのだろうか。二井氏は、これまで加藤朗氏のLIC理論、古矢旬・佐伯啓思のアメリカニズム論をもとにして国民国家のあり方と地域紛争・国際紛争の枠組みを探索する授業モデルを開発してきた。しかし、現在の状況をより的確に説明できる新たな理論枠組みとして佐伯啓思の「アメリカ帝国論」⁽¹⁾に着目し、これを21世紀型地域紛争理論として生徒に探索させる授業モデルを提案している。授業モデルでは、①今日的な「国民国家の課題」「地域紛争・国際紛争」についての理論を生徒が獲得できるように授業を構成する。②理論を生徒が獲得する過程に、生徒の「主題学習」を明確に位置付ける。の2点を視点として「アメリカ帝国論」の教材化を進め、以下のような主張から生徒の調べ学習を3つのテーマに分担している。

「多発する国際紛争を題材にした国際理解・平和の学習」においては、紛争が多発する枠組み・理論を探究させることと、一見、普遍的と思われる価値も時代によって多様であり相対的なものであることについてしっかり考えさせることが重要であると考えている。

授業の構想を簡単に紹介すると、以下のようになる。

小単元 「21世紀型地域紛争論」

小単元の目標

アメリカが唯一の覇権国家となった現在、アメリカ的価値観の世界的な拡大から生じた対立・摩擦を背景にした紛争が増加している。この紛争の背景にある冷戦後の国民国家の構造変化について探究し、説明することができる。また、同時に、しばしば普遍的なものとしてとらえられがちな「平和」「自由」「平等」「民主主義」といった概念が時代や地域ごとに多様であり、相対的なものであることについても考えを深めることができる。

獲得を目標とする理論（一般的・説明的知識）

国民国家間の覇権をアメリカが獲得し、アメリカ的価値観に基づくルール of 容認・受容が非アメリカ地域に強制され、新しいヒエラルヒーが形成されつつあることが、各地で表面化する非国家組織とアメリカとの間の対立・摩擦の背景となっている。

二井氏は、学習指導要領に忠実に授業を構成しており、その意味では以下に挙げる2つの論文を検討していく際の基準となる。二井氏の論は、「紛争」を一般化する理論を探究する理論学習こそ重視すべきであるとの主張である。しかし、「紛争」が生徒にとって切実な問題となっているのか。自分とは切り離された遠い世界の事象となっていないか。総じて、「紛争」に対する生徒の主体的な関わりが弱いことが指摘できる。授業の展開計画をみても、「紛争」に対してどのように関わっていくのかを考える場面が欠落している。世界史Aの授業でそこまで求めるのは酷かもしれないが、それならば公民科のいずれかの項目で工夫をすべきではないかと考える。社会事象に対して生徒が主体的に関わることでこそ、社会科・地理歴史科・公民科の授業は意味を持ってくる。つまり、二井氏の論による授業は、「社会認識の深まり」の面では評価できるものの、社会事象に対する「生徒の主体的な関わり」の面では改善の余地があるものと言える。

2. 参加型学習による紛争の授業実践 －当事者意識と主体的かかわりを目指して－の検討

論文題目からも分かるように、本論文における事例は、参加型学習に基づく生徒の当事者意識と主体的かかわりを目指す「紛争」の学習である。高野氏は、問題の所在を次のように述べている。

東西冷戦終結以降、世界各地で相次ぐ地域紛争や内戦は、私たち教師にも生徒にも憤りとともに少なからずの無力感を抱かせた。いくら学校で平和を訴えても、一向に紛争や内戦は減らないのではないか。(以下略)

高野氏は、そのような現状は「当事者意識の欠如」と「(主題に対する) 主体的なかわりの欠如」にあると考え、その改善を「参加型学習」⁽²⁾に求めている。そして、3年生対象の公民科選択科目「時事問題」における実践を紹介している。「時事問題」の概略は、次のように説明されている。

科目内容 (シラバスより)

現代の国際社会・人類が抱える課題について、選択者各自が意見を持ち、積極的に社会参加していくことを目指します。ディベートやロールプレイなどの参加型学習を通じて、問題解決の方法や施行の技術・判断力を養います。実習を通じてメディアを批判的に読み解く能力を身につけ、より主体的に問題・事象に迫れることを目指します。

年間計画の流れ

単元名 戦争と平和

フォトランゲージ
シミュレーション「核戦争10分前」
ウーリーシンキング
ロールプレイ「日米原爆論争」
ロールプレイ「もしあなたが自衛隊員だったら」
新聞作成
論文「テロリズムと正義」

単元名 共生

教科書からみえる世界
ジェンダー
地球環境問題

難民問題

多文化共生

新憲法案を作ってみよう

このように科目内容と年間計画の流れを見ると、前半の「戦争と平和」では、参加型学習を通じて戦争に関する理論と価値を獲得し、後半の「共生」では、共生のための理念や平和構築のあり方を学習しているものと解釈できる。これは、「①情報を批判的に読み解く → ②価値観・判断基準を再検討する → ③情報を発信し、主張・意見を表明する」としている授業の流れからも見て取ることができる。高野氏は、その中でも特に以下の3つの授業について実践を報告している。

- ①写真は語る ～フォトランゲージで戦争を表現してみよう
- ②ウーリーシンキングで戦争の原因を考える
- ③ロールプレイ「もしあなたが自衛隊員だったら」

「①写真は語る ～フォトランゲージで戦争を表現してみよう」について

高野氏は、授業のねらいを次のように説明している。

（生徒配布のプリントから）

イラク戦争では多くの写真や映像が使用されました。それらの多くは戦況を伝えるもので、米・イラク両陣営が意図的に流したものも数多くありました。一方でマスメディア以外にもフリーのジャーナリストや現地にいたNGO・民間人の人たちから膨大な情報・映像・写真が送られ続けてきました。しかし、私たちの多くはそうした写真や映像を目にしていまませんし、その存在すら知らない人も大勢います。

そこで、こうした写真や映像を見つけ出し（情報収集）、それらのもつ意味や社会的・政治的・歴史的背景を読み解き（情報分析）、それらを加工してより積極的に人々に訴えかける作品を作って（情報発信）みよう。

このようなねらいのもと、生徒たちは写真映像の批判的分析を行い、それぞれの写真映像について自分なりのコメントをつけている。高野氏は、この授業の手ごたえについて、次のように述べている。

戦争報道があくまでも事実の断片に過ぎないこと、自国の正当性を主張するためのプロパガ

ンダが含まれていること、悲惨さなど感情に訴えるものが好まれ、人々の生活や気持ち（アメリカに対して・フセイン政権に対して）が伝わるものは少ないことなど、実習を通じて見事なまでに写真を読み解き、しかも自己の価値や判断の基準にまで高めていることがうかがえる。このことは、後の「オリジナル新聞」においても基本的な思考のスキームとして継続されている生徒が多く、内面化しつつある（一過性のものではなく）と言えるのではないだろうか。

しかし、生徒の作品を見てみると、例えば「(略) アメリカに都合よく利用されていると思った (略)」などの感想を書いた作品が多く、アメリカ悪玉論に偏り、紛争の一面的な見方しかできていない欠点が指摘できる。つまり、生徒はショッキングな写真により感情を揺さぶられてはいるが、「紛争」を説明する一般的・説明的知識を獲得していないことが指摘できよう。写真映像などの情報を批判的に吟味することは確かに大切なことであるが、これだけで終わってしまうと国際社会の構造理解が抜け落ちた感情論による価値判断に陥ってしまう危険性がある。

②ウーリーシンキングで戦争の原因を考える

高野氏は、授業のねらいを次のように説明している。

（生徒配布のプリントから）

今回のイラク戦争では「悪の枢軸」や「テロとの戦い」など、多くのスローガンが使用されました。こうしたものによって、私たちは知らず知らずのうちに「フセイン＝独裁者」とか「化学兵器・生物兵器を含む大量破壊兵器の存在」など、戦争の原因について単純化して考えてしまい、「この戦争は避けられないもの」「戦争をしなければもっと多くの犠牲者が出る」と結論づけてしまっていました。

このように私たちは地球規模でおこる課題や現象を単純化して捉えがちですが、実は各課題や現象の要因は多岐にわたり、しかもそれらが複雑に関係しあっていることが多くあります。その複雑さや関係性を認識するところから、課題解決への糸口を見つけてみましょう。

このようなねらいのもと、生徒たちはグループになって紛争の要因について体験的に考える場を持った。その結果、当初マスメディアの論調に流されて、イラク戦争の原因を「独裁者フセイン」対「石油資源の利権確保をねらうブッシュ」という単純な構造でとらえていたものが、実は歴史的・社会的・文化的な様々な要因が絡み合ったものであることを認識するようになったとのことである。しかし、「①写真は語る ～フォトランゲージで戦争を表現してみよう」のインパクトが相当強いのか、生徒の感想は、どちらかと言うと反ブッシュ・反権力・抑

圧者の視点からの構造理解であり一面的であることは否めない。

③ロールプレイ「もしあなたが自衛隊員だったら」

本事例では、生徒たちは4人グループに分かれ、実際に自衛隊員や日本政府代表（自衛隊派遣に賛成）、自衛隊員の家族（反対）、イラク国民（反対）の立場になりロールプレイを行っている。そして、自衛隊員の役の生徒はそれぞれの意見（意見シートを高野氏が用意）を聞いて、最終的に「イラクに行くのか否か」を決定している。この実践において、高野氏はロールプレイを通して各生徒に当事者としての意思決定を求めている。その成果について、高野氏は以下のように述べている。

ロールプレイを通じて、当事者意識を感じながら問題に取り組んだ様子がよく表れている。結果的には自衛隊の派遣に賛成（消極的賛成）するものが多かったが、イデオロギーや憲法の理念といった原理・原則論から自衛隊の派遣に賛成・反対を表明するのではなく、日本のおかれた国際状況・イラク人の対日感情・家族の気持ち等を総合的に勘案し、派遣をするにしても人道支援・復興支援を強くアピールできるようなものにすべきという現実的な方策を導き出そうとしている点が興味深い。「どちらの言い分にも一理ある」と価値・立場を相対化するだけでよしとせず、非現実的で気楽な（当事者意識に欠けた）方策ではない、具体的で実現可能な方策にいかに迫ることができたかが、こうした授業では求められるであろう。

以上、高野氏の論は、「紛争」に対する生徒の主体的な関わりを重視し、現実的なイラクへの自衛隊派遣についてどう考えるのかという、自分なりの意思決定が主軸となった授業の提案である。公民科の3年次選択科目にあたる授業の提案であり、これまでの認識の積み上げの基づく仕上げとしての社会事象への関わりを特に重視するものであると高野氏は説明する。しかし、このような実践は、二井氏の指摘するような感情論のレベルからのアプローチになる危険性がある。これは、多くの参加型学習の実践に見られる欠点でもある。というのも、参加型学習は、そもそも開発教育など途上国や抑圧される側の視点からの社会事象へのアプローチを意図した教育に依拠するので、悲惨な状況やショッキングな状況を誇張して取り扱う傾向がある。言い換えれば、感情に訴える傾向の強い教材を選定したうえに生徒の活動を重視するあまり、感情論に偏った一面的な認識に陥る傾向があることが指摘できる。ロールプレイやシミュレーションは、学習者が実際に体験することができない世界や事象を抽象化・単純化・モデル化することによって、教室内で模擬的に再現することができるため、特に複雑な事象に関する認識や状況判断・意志決定の学習に適している。ただ、抽象化・単純化・モデル化した内容が逆に生徒の偏向的な認識や見方・考え方を助長することもあるという特質を理解した上で学習

内容との整合性を今一度吟味し、生徒の誤認や誤解のないようにしていかななくてはならない。つまり、高野氏の論による授業は、社会事象に対する「生徒の主体的な関わり」の面では評価できるものの、「社会認識の深まり」の面では「紛争」の認識がやや一面的になることが指摘でき、教材の選定や資料の提示などの点で改善の余地があるものと言える。

3. 国際紛争の平和構築プロセスに基づく授業実践 ーBetty.A.Readonのグローバル教育論を手がかりとしてーの検討

松井氏は、問題の所在を次のように述べている。

国際紛争学習は、高等学校公民科学学習指導要領の「現代社会」では、「国際社会の動向と日本の果たすべき役割」において、「人種・民族問題」の一部で取り上げられているに過ぎない。また、「政治・経済」では、「現代の国際政治」において「国際紛争の諸要因」についての探求が想定されているが、「基本的な事項・事柄」への精選、「細かな事象や高度な事項・事柄には深入りしないこと」との要請から、現実の授業では個々の紛争名、原因、結果等の事實的知識の学習に留まる場合が多いと考えられる。従って、「いかに紛争を解決するか？ 紛争後の平和構築はいかになされるのか？」等の紛争解決や平和構築の学習に至らないのである。他方、地理歴史科学学習指導要領では、特に「世界史A」が「地域紛争と国際社会」において「冷戦終結後の世界で起こった地域紛争の原因や歴史的背景を追究」させ、現代的な紛争学習を企図している点で注目される。但し、歴史的アプローチから紛争解決策や平和構築という未来的な視点を提示することには限界がある。また、現実の授業では、生徒による「主題学習」に委ねられるため、冷戦後の個々の紛争の原因や歴史的背景についての事實的知識の学習に留まる可能性が高い。

このように、学習指導要領で「紛争」を扱う場合の限界性について言及したうえで、二井氏と高野氏の論と実践を取り上げ、次のように批判をしている。

二井氏への批判

個々の紛争における事實的知識ではなく、上位概念としての「紛争理論」についての概念的知識の習得をめざす点で、「紛争理論」学習には一定の意義が認められよう。しかし、「紛争理論」の学習は、国際紛争の原因や態様の認識に留まるため、生徒が当事者意識を持ち主体的に学習に関わる契機は生じない。その結果、生徒たちは国際紛争の解決について自分たちは無力であり、関係性は無く、国際的な軍事力の行使によってしか平和がもたらされない、といった認識に陥りがちである。

高野氏への批判

このような実践からは、紛争に翻弄され平和を望む一般市民への共感的理解は得られても、いかなるプロセスで紛争を解決させ、平和を再構築するのか、という紛争解決の具体的な道筋は示されない。その結果、生徒たちは、いかに紛争が終結し紛争後に「平和」が訪れるのかを理解できないのである。

松井氏は、このような問題意識のもと、授業改善の方向性の手がかりを Betty.A.Readon のグローバル教育論に求めている。つまり、二井氏が「社会認識の深まり」を意識した理論学習を、高野氏が「生徒の主体的な関わり」を意識した参加型学習を提案しているのに対し、松井氏は、この両方の獲得を意図し、とくに「平和構築」をキーワードとした未来志向的な授業を提案している点が特徴である。言い換えると、二井氏の論による実践と高野氏の論による実践を相互補完し、未来志向的に問題解決していこうとする授業を提案しているのである。では、Betty.A.Readon のグローバル教育論とは如何なる論なのだろうか。Betty.A.Readon のグローバル教育論の特徴として、松井氏は次の三点を挙げている。第一に個人間の紛争からグローバルな紛争までを同様の構造で把握する「平和学」の紛争理論に基づく点、第二に、近時国際連合などで注目されている「平和構築」や「人間の安全保障」等の理論に基づき、紛争から「平和構築」に至るプロセス全体を学習内容とする点、第三に、生徒たちの当事者意識と主体的関わりを重視する点である。

松井氏によると、Betty.A.Readon のグローバル教育論のカリキュラム編成原理は、以下のようになっている。

「寛容のための学習の7領域」（学習の7領域）

1 「寛容」

「他者の生命と尊厳の権利」を承認する段階。

2 「（文化に関する）知識の獲得」

「自己の社会領域で他者を歓迎する意識」を意味し、参加型学習を通じ身近な他者の文化・習慣の知識と他者受容の態度を学習する段階。

3 「違いの尊重」

「多様性の積極的な局面の承認」を意味し、他者の違いの中で「普遍的な人間の特徴」として評価すべき点を、「文化的多様性」として学習する段階。

4 「唯一性の理解」

「人間の多様性の個人的形態に関する理解」を意味する。特に自己と他者との違いの中で尊重すべき点を、「個人的アイデンティティー」の探求から発見する段階。

5 「違いに関する原理としての相補性」

「社会を豊かに強くするため、違いを統合する能力」を意味する。自他の違いを認め、補完し合うことの重要性を学習する。

6 「協力的な努力のための基礎としての相互関係」

「多様な集団が、相互に有利な共通の目標に向かい、未来像を描き活動する能力」を意味する。具体的には、「互恵的で協力的」な価値を前提に、非暴力的で「相互に有利な紛争解決」法としての「ウィン／ウィン解決」技能を、「協同学習法」の中で活用していくことを提唱している。また、「相互に有利な紛争解決」の基礎として、相互の利点を考慮した「グローバル政策」であり、「問題解決」策の中での重要な選択肢でもある「和解」の有効性を強調している。

7 「平和の文化」

「多様性の積極的な実現を目指して活動すること」を意味する。

松井氏は、このようなカリキュラム編成原理を組み込んだ、高等学校公民科における国際紛争の平和構築プロセスの授業を提案している。この提案では、特に「6『協力的な努力のための基礎としての相互関係』」における「和解」に着目し、国際紛争の学習において、「紛争後の平和構築プロセス」、特に「和解」の過程を加えることにより国際理解・平和の学習を改善できると主張している。

単元名 国際紛争後の集団間の和解 －「真実和解委員会」の活動

- 目 標
- ①国際紛争後の「和解」が「平和構築」のために重要なことを理解する。
 - ②南アフリカにおける「真実和解委員会」の活動を通して、国際紛争の解決と平和構築のプロセスを理解する。
 - ③南アフリカを例に、非暴力的な紛争解決法の手法を習得する。
 - ④協同学習グループで、協力的に平和的に学習することを学ぶ。
 - ⑤一面的ではない、多面的な見方で、国際紛争後の「平和構築」プロセスを理解する。
 - ⑥紛争当事者（被害者・加害者）の感情を理解し、「和解」が短期間で容易に成立するものではないことを理解する。
 - ⑦過去の「紛争解決」と「平和構築」の過程の学習を元に、現在の「国際紛争」の解決策を検討できる。

本授業計画は、4つに区分されている。「1 導入」は、国際政治における「和解」の概念を

獲得する段階である。「2事例学習①」は、南アフリカの紛争例「アパルトヘイト」の歴史と「真実和解委員会」の活動を取り上げている。「真実和解委員会」の問題点を検討することにより、「和解」を批判的に学習する。「3南アフリカを例に紛争解決過程を学習する」では、「紛争解決のための6段階」を示した〔6段階の「質問リスト」〕を元に、南アフリカの紛争解決過程を振り返ると同時に、「一般的な非暴力紛争解決法」を学習する。「4事例学習②」では、統治をめぐる紛争後の平和構築の代表例として東ティモールを、エスニック（民族間）の紛争後の平和構築の代表例としてボスニアを挙げて学習する。「発展学習」では、これまでの学習成果を元に、アフガニスタンやイラク、パレスチナの将来の平和構築を予想させる学習をする。

以上、松井氏の論は、先述したように、二井氏の論による実践（理論学習）と高野氏の論による実践（参加型学習）を相互補完し、「平和構築」と「和解」をキーワードとした未来志向的な授業の提案を意図している点が特徴である。しかし、松井氏の提案には、次のような問題点を指摘することができる。第一点目は、「紛争」の理論としてのスキームが明示されておらず、学習過程にも理論追及の場面ないことである。つまり、未来志向的な「平和構築」を重視するあまり、肝心の紛争の構造が学習されていないところに問題点がある。その結果、南アフリカや東ティモール、ボスニアの紛争解決過程を事例的に学習し、それをモデルとして他の紛争問題を技術的に解決していこうとしていることが指摘できる。このような学習では、新たな紛争事例において、本質的な問題解決は図れないのではないかと考える。第二点目は、生徒の当事者意識はどの場面で獲得できているのかが不明確なことである。つまり、学習の本質に迫る問題が生徒の切実性とはかけ離れた話題として提示されているので、生徒は遠い世界の問題として「和解」を技術的に学習することになってしまうのである。つまり、「社会認識の深まり」「生徒の主体的な関わり」両方の獲得を意図した学習が、返って曖昧になっていることが指摘できる。このような問題点は、「紛争」に対する当事者自身の事実として、生徒に教材や問題の投げかけがなされていないところに原因がある。

おわりに

本論文では、「社会認識の深まり」「生徒の主体的な関わり」を視点として、二井正浩氏、高野剛彦氏、松井克行氏の3論文における実践事例の検討をおこなった。二井氏は、「紛争」理論の歴史の変遷を世界史的に明らかにしようとした。高野氏は、「紛争」に関わる当事者の認識に共感的に迫ろうとした。松井氏は、「紛争」学習において、理論と当事者意識のバランスをとる授業理論の構築を試みた。

「社会認識の深まり」「生徒の主体的な関わり」を両立する授業は、これまでも様々に模索を

されてきた。松井氏の提案は、その意味で極めて示唆に富むものである。しかし、重要なのは、どのような授業論や方法論に依拠するのであっても、教材となる問題自体が生徒にとって身近で現実的かつ切実性のあるものでなければ「社会認識の深まり」も「生徒の主体的な関わり」もおぼつかない。松井氏の提案は、併せて、カリキュラム編成原理と授業構成原理を今一度吟味して、単元の構造を更に整合性のあるものにしていく必要がある。

〔注〕

(1) 二井氏は、「アメリカ帝国論」について、以下のように説明している。

アメリカが冷戦後、特にその性格を強めているのが「ネオ・リアリズム」「ネオ・リベラリズム」「グローバリズム」を基軸とした「世界」に対する準拠枠である。(中略) 現在の世界はこの「ネオ・リアリズム」「ネオ・リベラリズム」「グローバリズム」を基軸とした「世界」に対する準拠枠によって、アメリカを中心に政治(軍事)・経済・文化といったものが再構成され、他の地域はそれへの編入が進行している状況にある。これに抗してアメリカに反発することはもはや国家には実質的に不可能である。とすればこれに抗する主体は非国家組織にならざるを得ない。国家の枠を度外視した非国家組織による抵抗・紛争である。(中略) このような世界の再編成の構造を、「アメリカ帝国論」と呼ぶ。

(2) 「参加型学習」は、開発教育やワールドスタディーズにおいて用いられる授業(学習)方法である。「参加型学習」に基づく授業実践には、ゲーム・フォトランゲージ・ウーリーシンキング・ロールプレイ・ディベート・シミュレーションなどの多様な学習方法が盛り込まれている。これらの学習方法は、「社会事象への主体的な関与」や「価値を伴った思考・判断力の欠如の改善」、「具体的な活動を通して思考するという発達上の特性を生かす」といった見地から有効であるとされ、最近注目を浴びている。

〔参考文献〕

- 日本社会科教育学会「第54回全国研究大会 発表要旨収録」および二井正浩・高野剛彦・松井克行課題研究発表資料 2004
- 文部科学省『高等学校学習指導要領』2004
- 大津和子『国際理解教育－地球市民を育てる授業と構想－』国土社 1992
- 大津和子『新しい開発教育のすすめ方－地球市民を育てる現場から－』古今書院 1995
- 西岡直也『開発教育のすすめ－南北共生時代の国際理解教育－』亜紀書房 1996
- 小林隆『地球市民時代の社会科授業－「参加型体験学習」を授業に生かす－』森書店 2000

(こばやし たかし 教育学科)

2005年10月19日受理